



УДК 378  
ББК 74.58 У90

## Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании

Материалы научно-практ. конф. (Минск, 14-15 ноября 2000 г.)  
Центр проблем развития образования БГУ  
Под ред. М. А. Гусаковского.  
Мн.: ЗАО "Пропилеи". 2001. - 360 с.

В сборник материалов включены тексты выступлений, материалы докладов и статьи участников научно-практической конференции "Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании" ("Учебное знание. Университет. Культура").

Содержание обсуждений затрагивает актуальные проблемы философии, теории, социологии, методологии высшего образования.

Сборник предназначен для преподавателей высшей школы, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

#### Предисловие (с. 7-9)

#### Философия образования

**Д.Робертс.** Европейский университет: вопросы и дилеммы (с. 10-20)

**О.В.Долженко.** Образовательное знание на пороге третьего тысячелетия (с. 21-38)

**Н.И.Латыш.** Сущность и основные направления развития современного гуманитарного знания (с. 39-46)

**Н.И.Левко.** Мыследеятельностный и социально-педагогический подходы к реализации культуротворческой парадигмы (с. 47-59)

**Т.Н.Буйко.** Основания учебного знания в поликультурном контексте: поиски философии образования (с. 60-73)

**Н.С.Семенов.** Образование: нормативность и рациональность (с. 74-78)

**В.Г.Бондарев.** Общественное знание в обновлении образования: холистско-синергетический подход (с. 79-90)

**С.А. Крупник.** Сравнительный анализ гуманитарного и естественнонаучного знания в педагогике. Проблема подходности. (с. 91-95)

**Н.Э.Бекус-Гончарова.** Образование в контексте идентификационных процессов (субъект образования как следствие концептуальной рамки) (с. 96-103)

**Н.Л.Евдокименко.** Проблема иного в пространстве современного знания (с. 104-112)

**А.А.Меликян.** Этика воспитания и мораль образования (с. 113-118)

**К.В.Лядская.** Понятие образования в историческом и герменевтическом аспектах (с. 119-122)

**Е.Ю.Смирнова.** Знание и власть сквозь призму "дискурса" (с. 123-130)

#### Социология образования

**С.В.Костюкевич.** Университет и его роль в подготовке интеллектуалов: размышления о массовости и элитарности (с. 131-144)

**В.Е.Лявшук.** Университет на рынке образовательного знания: эволюция структуры и технологии (с. 145-156)

**А.В.Харченко.** Апология традиционных методов обучения в современной системе высшего образования (с. 157-161)

### Педагогика. Культурология образования

- В.А.Тюрина.** Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе решения познавательных задач (с. 161-171)  
**В.И.Турковский.** Педагогическое знание студентов университета как фактор становления личности педагога-исследователя (с. 171-177)  
**Е.И.Федоренко.** Формирование выводных знаний и логических умений студентов (с. 177-186)  
**Т.И.Краснова.** Формы знания - содержание образования - формы коммуникации (с. 187-194)  
**Л.А.Яценко.** Традиция как способ конституирования авторитета в научном и социальном мышлении (с.195-198)  
**Е.Н.Артеменок.** Влияние эстетизации образовательной среды на формирование структур субъективности студента (с. 199-207)  
**С.М.Остроумова.** Образовательный минимум (с. 208-211)  
**Е.В.Терещенко.** Конструирование учебного знания в системе непрерывного экологического образования (с. 212-217)

### Образование в контексте естествознания

- А.Н.Исаченко.** Учебное и образовательное знание в информатике (с. 218-224)  
**А.Н.Братенникова, Е.И.Василевская.** Воспитывающий смысл химических знаний (с. 225-232)  
**Г.А.Гачко, Н.М.Попко, Л.Н.Хуторская, А.В.Хуторской.** Взаимосвязь знаний и умений в подготовке специалиста-физика (с. 233-243)  
**Н.В.Михайлова.** Методологические проблемы теоретической математики: три философских аспекта (с. 243-154)

### Технологии в образовании

- Л.Г.Титаренко.** Современные технологии в обучении социальным дисциплинам (с. 255-260)  
**А.П.Клищенко, В.И.Шупляк.** Концепция структуры и содержания учебников и учебных пособий по астрономии в вузах (с. 261-265)  
**В.Н.Бибило.** Концептуальные подходы в определении структуры современных учебников для студентов юридических высших учебных заведений (с. 266-268)  
**А.А.Гусак, Е.А.Бричикова.** Образовательное знание и концепции современного учебника высшей математики (с. 269-274)  
**В.А.Лиопо, Н.В.Матецкий, А.В.Никитин.** Современные образовательные технологии. Учебные компьютерные задания как элемент формирования образовательной среды. (с. 275-281)  
**В.В.Шлыков.** Формула наглядности В.Г.Болтянского и концепция дополнительности в геометрическом образовании (с. 292-298)  
**Н.И.Миницкий.** Историческое учебное знание: проблемы конструирования и представления (с. 292-298)  
**Н.Н.Кисель, И.А.Медведева.** Информационные технологии в процессе формирования учебного знания в философии (с. 299-305)  
**Ю.Э.Краснов.** Концепция "проектного университета" как ответ на ситуацию общецивилизационного кризиса и смены образовательной парадигмы (с. 305-325)  
**Т.С.Трофимчук, М.Н.Покатилова, Л.А.Раевская.** Формирование учебных знаний в процессе непрерывной подготовки в системе "училище-техникум-вуз" (с. 325-332)  
**А.Д. Король.** Технология развития мыслительной деятельности учащегося в учебном диалоге с использованием компьютера (с. 333-341)  
**А.Д.Криволап.** Конструирование социальной реальности в процессе учебной коммуникации при использовании современных образовательных технологий (с. 342-347)  
**Н.П.Хвесеня.** Взаимосвязь методов обучения с ролью знаний в экономическом развитии (с. 348-354)  
**Сведения об авторах** (С. 355-358)

**Сравнительный анализ гуманитарного и естественнонаучного знания в педагогике, проблема  
подходности**

*С.А.Крупник*

Подход в педагогике есть система онтологических схем и картин, научных установок, знаний, представлений, норм, методов и средств, позволяющих осуществлять различного рода педагогическую деятельность. Развитие педагогики и метода в ней, как в практической философии, осуществлялось в соответствии с развитием рамочных философских представлений. С середины XVI столетия, после формирования теории Я.А.Коменского, педагогика становится ориентированной на массовость и приобретает явно выраженную технологическую окраску. В пансофических трудах Я.А.Коменского методология педагогики рассматривается как единство теологических протестантских представлений и научных натуралистических воззрений. Кризис научного знания в середине XIX столетия не мог не сказаться на формирование подходов в педагогике. Преобладание естественнонаучного знания и практическая ориентация педагогики на научный прогресс привели к построению самой педагогики по типу научной предметности. Объект педагогики — образование, мыслится как природная данность, которую необходимо исследовать, понимать и объяснять. Поэтому система педагогических методов до нынешнего время как традиционная (особенно в советской педагогике) сводится в основном к методам естественнонаучного плана — наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент.

В условиях сохранения целостности знания проблем подходности не возникает. Она возникает только в предметных науках как осмысление недостаточности методов, ориентированных на определенный объект или класс объектов. С середины XX столетия в педагогику начинает вторгаться системное движение: происходит медленное обновление и количественное накопление педагогических знаний за счет других наук (психологии, философии, антропологии, герменевтики, логики и т.д.). К 90-м годам советская педагогика как таковая трансформируется и в ней четко оформляется два направления: традиционное и методологическое. Первое основано на натуралистическом подходе и нерerefлексивно дополняется "модными" представлениями о человеке, технологиях и содержании образования. В рамках этого направления педагогический подход начинает оформляться в зависимости от названия одного элемента в системе, на который делается ставка в целях изменения и реформирования образования: информационный, личностно ориентированный и т.д. Точнее было бы их назвать несистемными (в деятельностном понимании), потому что онтологически объект "образование" не рассматривается как система деятельности, а просто предъявляется как комплекс элементов. Рефлексия изменений метода как такового отсутствует, поэтому и метод не претерпевает изменений, а изменяется только онтология объекта, точнее, в онтологии объекта делается акцент на отдельную составляющую.

Методологическое (технологическое) направление, основанное на деятельностном подходе, в рамках которого разрабатываются новые цели педагогической деятельности, педагогические представления об образовании и формируется соответствующая образовательная политика. Образование мыслится как системный объект деятельности, над которым осуществляется другая системная деятельность (деятельность над деятельностью). Смена «понимательных» установок на установки преобразующего характера позволяет рассматривать образование как объект, требующий изменений. Однако право на изменение и экспериментирование этой гуманитарной сферы предоставляется только при условии наличия логически отработанной идеи, доказанной в споре и дискурсе, что собственно и задает демократический тип отношений. Важно, чтобы концептуальные идеи смогли воплотиться в проектах и программе. Основными критериями гуманитарных проектов и программ становятся их обоснованность и реализуемость.

Основные различия естественнонаучного и деятельностного подходов заключаются не столько в научно-предметных представлениях, сколько в "способах онтологического видения и представления мира, различиях средств и методов нашей мыслительной работы, оформляемые часто как различия в "логиках" нашего мышления" (таблица 1).

Таблица 1.

	Различительный	Естественнонаучный	Системомыследеятельностный
--	----------------	--------------------	----------------------------

			Знание истинно, если получено с помощью правильного метода.
4.	Основная деятельностная установка	Наблюдение, познание, объяснение	Преобразование Среды и культуры
5.	Основной онтологический принцип	Одноплоскостное представление о мире	Принцип множественности знания
6.	Реализующее отношение	Исследование, эксперимент как естественная компонента	Исследование, проектирование, программирование и экспериментирование как комплекс естественного и искусственного.
7.	Принцип системности	Система — комплекс вещных объектов в структуре и организации	Система — комплекс процессов, функций, организованностей деятельностей (мышления) и морфологий.
8.	Различение мышления и сознания.	Единство и тождественность сознания и мышления — психологическая установка	Мышление в идеале отделено от носителя сознания
9.	Отношение к культуре	Культура — ценность	Культура как нормы деятельности и мышления, идеи, наработанные в прошлом, которые можно и нужно использовать в деятельности, транслировать, реализовывать и преобразовывать.
10.	Схема получения (соорганизация) знания	Исследование — закон — процедура — техника	Процедура — техника — исследование — закон
11.	Соотношение объекта и предмета	Объект и предмет в одной плоскости, отношение "больше - меньше".	Объект и предмет в разных плоскостях. Предмет как система онтологий, методов, задач, целей и т.д., что позволяет оперировать и осуществлять действие с различными типами объектов.

Остается актуальной проблема соотношения в реальной жизни предметных форм знания и методологических, гуманитарных. Если брать их изолированно, то каждый из типов знания формирует свою «тактику и стратегию» развития. Предметная форма знания как бы «наращивает, углубляет себя», постоянно совершенствуясь и подстраиваясь под естественные формы развития деятельности. Гуманитарное и методологическое знание развивается по пути увеличения рефлексивных слоев мышления, что приводит к своего рода рамочному глобализму.

Педагогика до сих пор развивалась как практикоориентированная наука. Недостаточная рефлексивность привела к фиксации теоретического педагогического знания в выхолощенных, примитивных языковых формах (в лучшем случае претендующих на уровень методических рекомендаций), что к 30-ым годам XX столетия привело к утере предмета педагогики как такового. Развитие системного движения на межпредметном уровне, начавшееся в середине 50-60-х г.г. породило тенденцию к воссозданию предмета педагогики. С одной стороны, очевидно стремление четко обозначить границы объекта и предмета, с другой — внедрение методологического знания в предметную область делает объект и предмет педагогики предельно размытым, точнее, открытым к новациям, к смене базовых представлений и постулатов, к привнесению метода и онтологий извне. Номинативно это фиксируется в комплексных языковых формах: антропологическая педагогика, социальная педагогика и т.д. В результате сохраняется неопределенность предмета и объекта исследования педагогики. В условиях сохранения целостности знания проблем подходуности не возникает. Она возникает только в предметных науках как осмысление недостаточности методов, ориентированных на определенный объект или класс объектов.

Наблюдается негативная тенденция натуралистической традиции к заимствованию новых форм у методологической без отрицания и рефлексии старых, что приводит к перегрузке и безрамочности содержания педагогического знания, что впоследствии приводит к полной утере самого содержания и замене его бессмысленными формами (новоязом). При наложении на неподготовленное педагогическое массовое сознание «модных» методологических идей фактически происходит дискредитация методологии как таковой. Педагогика есть предметная наука. Системодетальный подход заранее не соразмерен педагогической или психологической действительности. Педагогика может рассматриваться методологией как объект логико-методологического анализа и исследования, но методология не может рассматриваться педагогикой или другой предметностью: не те средства и методы, не те масштабы.

Подход есть в первую очередь наличие метода или средств. Но так как в предметных гуманитарных науках рефлексия средств как таковая отсутствует, а нормировка и формирование методологического предметного аппарата осуществляются естественным путем, то представленные на сегодняшний день подходы в педагогике скорее можно называть не подходами, а определенными системами онтологических представлений, где присутствует тот или иной центральный системообразующий элемент. В зависимости от него и надстраивается вся остальная научная система — методические предписания, тексты. Система же средств практически остается неизменной, т.е. онтологическое

представление определяет систему средств, а не наоборот. Поэтому определить специфику в методах того или «подхода» практически невозможно.

Объективно можно зафиксировать в современной педагогике следующие подходы: личностноориентированный, культурологический, социологический, технологический, информационный, целостный (холизм), деятельностный. Их можно классифицировать на две группы. Первую группу составляют подходы, черпающие свои онтологические представления из других гуманитарных наук – антропологии, культурологии, философии, социологии, психологии. Вторая группа в своей номинации определяет свою ценностную ориентацию – личность, общество, информация и т.д. Особое место занимает деятельностный подход. Причем четко провести границу между подходами очень сложно. Наблюдается эффект взаимного исключения подходов и конкуренции в педагогике. Насильственное единовластие в педагогической науке является негативной тенденцией. Типология подходов в педагогике как таковая окончательно не определена, и педагогика сейчас находится на этапе формирования их множественности.

---